

存在论路向和知识论路向在生活德育中的融合

——基于生活德育中的“知行融合”

陈 卓

摘要：弥合生活德育在理论与实践之间的鸿沟，需要实现存在论路向和知识论路向的融合。生活德育是“有生活”和“好生活”的统一，“审视‘有生活’，建构‘好生活’”是生活德育的基本原则。“知行融合”包括“知行交融”和“知行结合”两个方面，这意味着存在论路向和知识论路向的融合。基于具身认知理论分析生活德育中的“知行关系”，需要重点关注“知行融合”的生成机制和实践进路。一方面，就生活德育中“知行融合”的生成机制而言，围绕“认知密合行为”，可以从显性维度分析行为对认知产生的影响，从隐性维度分析“潜在行动”和“能力之知”之间的密切关系；另一方面，就生活德育中“知行融合”的实践进路而言，分别从“能力之知”和“亲知”出发，区分生活德育中的各种知识类型并处理好它们之间的关系。

关键词：生活德育；知识论路向；存在论路向；“知行融合”

中图分类号：B82;G41 **文献标识码：**A **文章编号：**1003-0751(2025)09-0094-09

生活德育^①论是 21 世纪中国学校德育改革的主导理论之一，认知和行为的关系（简称“知行关系”）是德育的经典问题。“培养时代新人”是当前我国生活德育的目标，“知行融合”是“时代新人”必备的素质之一。在过去很长一段时间里，生活德育在知行关系上侧重于通过知识教育改变受教育者的行为，无论这种教育采用的是刚性的“灌输”方法还是柔性的“启发”方法，认知和行为的二分都是不证自明的前提。“生活德育强调道德教育的开展既需要日常生活的潜移默化，又需要借助理论知识，在理论知识的学习中‘化知识为德行’。”^[1]面对理论和实践之间的明显鸿沟，身心二分的理论假设本身需要接受质疑。讨论生活德育中的“知行关系”，可以

分别依循存在论路向和知识论路向。以往的生活德育主要依循的是知识论路向，从身心分离出发，以离身认知的理论假设为前提，追求“化知识为德行”，这是影响其实效性的一个重要原因。具身认知^②理论依循存在论路向，强调身心之间不可分割的联系，尤其是身体在认知过程中的重要作用，为重新审视生活德育中的知行关系提供了理论依据。本文运用具身认知理论分析生活德育中的“知行关系”，尝试实现存在论路向和知识论路向在生活德育中的融合，“审视‘有生活’，建构‘好生活’”，在知行交融的基础上探讨知行结合，最终实现“知行融合”；并将重点放在把握“知行融合”的生成机制和实践进路上。

收稿日期：2025-07-23

基金项目：教育部 2023 年度高校思想政治理论课教师研究专项重大课题攻关项目“全社会参与‘大思政课’建设机制研究”(23JDSZKZ05)；2024 年度浙江理工大学高等教育科学研究重点课题“大学生品德教育的理论逻辑、运行机制及路径选择研究”(gjzd2401)；2024 年度浙江理工大学教育教学改革研究重点项目“高校通识课程整体性教学的方法论体系建构”(jgzd202412)。

作者简介：陈卓，男，浙江理工大学马克思主义学院教授，浙江省习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心浙江理工大学研究基地研究员（浙江杭州 310018）。

一、“知行融合”：生活德育的 存在论路向和知识论路向

生活德育中的“知行关系”是一个比较复杂的问题，首先需要明确“认知（知）”和“行为（行）”两个概念。可以从以下几个方面来把握：一是人们经常从心理过程的4个要素（认知、情感、意志、行为，简称“知情意行”）出发分析品德结构和德育过程。鉴于意志问题通常可以还原为情感和行动问题，根据简约原则和实际运用的需要，可以将品德的基本要素确定为道德认识、道德情感和道德行为，简称知、情、行^[2]。二是“认知”一词有广义和狭义之分。与心理过程要素中的认知相比，认知科学所的认知范围更宽泛，指的是对感知、注意、语言、记忆、判断、推理、决策、行动控制以及情绪及意识方面的综合研究^[3]。可见，认知科学中的认知包括心理过程的“知情意行”4个方面。三是“行为”也有广义和狭义之分。狭义上的行为就是“知情意行”4要素中的行为；广义上的行为则包括了情感和行为。“行为”一词在心理学中常被赋予不同的含义，在现代心理学的用语中，行为是指人在主客观因素影响下产生的外部活动，既包括有意识的，也包括无意识的^[4]。四是生活德育中的“知行关系”往往被置于理性生活和感性生活的大背景中。感性生活包括心理过程4要素中的情感和行为。在马克思、恩格斯的著作中，感性的含义主要包括“感性意识”“感性的人的活动”“感性世界”和“感性需要”^[5]。认知与理性生活相对应，行为与感性生活相对应。综上所述，生活德育中的“知行关系”有广义和狭义之分。狭义上的“知行关系”专指心理过程4要素中的认知和行为的关系，广义上的“知行关系”是指理性生活和感性生活的关系。本文在谈及“具身认知”时，采用的是广义的认知概念；在谈及“知行关系”时，采用的是狭义的认知概念。

在探讨“知行关系”时，以往的生活德育研究更多地依循知识论路向，容易导致理论与实践的脱节。一方面，理论研究者们反复强调认知和行为都不可偏废，要实现知行合一。就理论主张而言，生活德育并非主张用感性生活替代理性生活，而是强调实现两者的融合^[1]。另一方面，“高深莫测”的理论往往令德育工作者望而生畏，面对知行不一的现实束手无策。在教育实践中，生活德育受到最多的批评是过分强调行为和感性生活，相对忽视认知和理性

生活。有批评者认为，生活德育论对德育培养人的道德理性的价值认识不足，没有从根本上摆脱主客两分式思维束缚^{[6]233}。一个不争的事实是：在实际的德育过程中，生活德育经常在强调行为（感性生活）的同时，相对忽视了认知（理性生活）。不少热热闹闹的“德育活动”的确让孩子获得了游戏般的“快乐”，但这一快乐未必是道德、人生与社会生活智慧的学习之乐^[7]。仅仅将生活德育的实施方式简化为创设情境、组织活动，是对生活德育的窄化。创设情境和组织活动不能体现生活德育的真正内涵，无法展现生活德育的核心精神。因此，有论者直言：“相比于生活德育的实践探索，生活德育理论研究处于一种‘自说自话’的境地。”^[8]

出现上述情况的一个重要原因在于，一些研究者在讨论“生活”“德育”“生活与德育”时依循不同的研究路向，他们自己往往并未意识到这一点，因此在讨论的过程中难免会出现话语的“断层”和“错位”现象。为了更好地澄清误区、寻求共识，有必要区分知识论(epistemology, 又译为“认识论”)路向的生活德育和存在论(ontology, 又译为“本体论”)路向的生活德育，并实现存在论路向和知识论路向在生活德育中的融合。关于存在论路向和知识论路向的定义，一个较有概括力的解释是：“知识论路向的性质是概念的、逻辑的和反思的，而生存论路向的原则却要求自身达于前概念的、前逻辑的和前反思的。”^[9]在关注伦理与道德问题时，存在论路向和知识论路向为我们提供了两种基本的思路。例如，有学者认为，“价值思考应该包含两个维度，一个是存在论维度，一个是认识论维度。从存在论维度理解价值就是要从人的肉体体验出发理解价值，并把这个肉体体验提升到一种形而上学层面”，“在认识论维度中，肉体体验价值被转换为一种可以被概括、被衡量的价值”，“存在论意义上的价值认识就是要借助于解释学的方法进行”^[10]。再如，有学者区分了“道德评价优先”和“历史评价优先”两种视角，认为前者从属于以抽象的人的本质为基础的、伦理意义上的共产主义或人道主义，后者则从属于以历史演化的客观必然性为基础的历史唯物主义^[11]。依循两种不同的路向，具身德育中的体验自我和叙事自我分别侧重于“历史评价优先”和“道德评价优先”。一方面，体验自我依循存在论路向，表明了自我的存在状态；另一方面，叙事自我依循知识论路向，回答“我是谁”这一问题就是要讲述一段生命的故事^[12]。具身认知为存在论路向和知识论路向在生

活德育中的融合提供了理论支撑。已有的研究在解答生活德育中的“知行关系”问题时显得较为乏力，其中一个重要原因就是局限于知识论路向的解释框架内。在这里，知行之间是分离的，需要人为地将它们“结合”起来。与之相对，依循存在论路向的生活德育主张知行交融，认为在每一个主体的现实生活中，认知和行为本来就是彼此交融在一起的，教育内容和方法的选择都应当建立在对这一现象深入把握的基础之上，这才是德育回归生活的真谛之所在。

发挥汉语在表义上的优势，在讨论生活德育中的“知行关系”时，我们将依循存在论路向的“知行关系”表述为“知行交融”，将依循知识论路向的“知行关系”表述为“知行结合”。综合上述两个方面，将生活德育的基本原则表述为“知行融合”，这意味着存在论路向和知识论路向的融合。在对待“知行关系”方面，存在论路向和知识论路向之间的区别主要体现为：依循知识论路向的生活德育往往从认知和行为的差异出发讨论问题，最终落脚于两者的应然统一，即“知行结合”；依循存在论路向的生活德育主张认知和行为之间的本然统一，即“知行交融”，在这一理论假设看来，认知和行为是一个密不可分的整体，它们交互作用于人的现实生活中，作为一个整体汇入生命之流，在构建美好生活方面发挥着重要作用。此外，两者区别还表现在：依循知识论路向的生活德育往往在横向强调生活德育的差异性、特殊性，在纵向强调生活德育的连续性、阶段性；依循存在论路向的生活德育则无论是在横向还是在纵向都强调生活德育的共同性、普遍性。依循知识论路向的生活德育更关注教育的内容方法；依循存在论路向的生活德育更关注教育的生成机制。生活德育强调“知行融合”，意味着需要同时关注存在论路向和知识论路向，并进一步实现两者的融合。

二、“审视‘有生活’，建构‘好生活’”： 生活德育的基本原则

生活是生活德育的核心概念，对“生活”一词的不同理解是导致生活德育含义模糊的一个重要原因。因此，生活与德育的关系有待进一步建构与系统阐释，其理论基础有待深入拓展。目前还有两大难题待解决：一是对生活概念过度诠释引发的价值模糊和生活的逻辑不清；二是未能建立生活与德育的双向本质联系^{[6]233-234}。在生活德育的相关研

究中，“知行关系”被放入理性生活和感性生活的大背景中进行分析，因此把握上述两种生活对于理解生活德育中的“知行关系”十分必要。在把握这对概念之前，还需要从哲学方法论上区分两组不同的生活概念：“有生活”和“无生活”、“好生活”和“坏生活”。这两组概念分别指向依循存在论路向的生活德育和依循知识论路向的生活德育。生活是“有生活”和“好生活”的统一，存在论路向和知识论路向在生活德育中的融合，集中表现为一条基本原则，即“审视‘有生活’，建构‘好生活’”^③。

第一，“好生活”：知识论路向的生活德育。知识论路向的生活德育关注的重点是“好生活”，即在区分“好生活”和“坏生活”的基础上，进一步提倡在“好生活”中培养好品德。著名教育家陶行知认为：“从定义上说：生活教育是给生活以教育，用生活来教育，为生活向前向上的需要而教育。从生活与教育的关系上说：是生活决定教育。从效力上说：教育要通过生活才能发出力量而成为真正的教育。教学做合一是一法亦即教育法。”^[13]由这段话可知，尽管在事实上生活与教育常常被人分开，但这种做法是不正确的，它违背了陶行知的“生活即教育”主张。生活德育强调通过道德的生活来学习道德，主张真实有效的德育必须从生活出发、在生活中进行并回到生活^[14]。“道德的生活”是针对“不道德的生活”而言的；谈及“真实有效的德育”“必须”“从生活出发、在生活中进行并回到生活”，意指还存在着“虚假无效的德育”，而且后者实际上并没有做到“从生活出发、在生活中进行并回归生活”，所以才强调“必须”。有研究者提出，生活德育应建构一种现实的、反思性的日常生活，批判日常生活中的道德丑陋，阐扬日常生活中的道德良善^[15]。这里的日常生活有着特定含义，依循的是知识论路向^④。

第二，“有生活”：存在论路向的生活德育。“存在论”也被称为“有论”，依循存在论路向的生活德育关注的重点是“有生活”，它强调的是作为一种存在状态的生活。依循存在论路向的生活指的是生活世界（日常生活）。在现象学看来，生活世界就是我们所生活其中的世界。这个世界就是我们在日常生活中视为理所当然的那个世界，就是那个前理论的体验世界。对于这个世界，我们每个人都习以为常，通常情况下也并不会对它发起追问^[16]。综合诸多学者的观点可以发现，生活世界的本质特征就在于它的先在性、人文性、主体间性和整体性^[17]。生活德育强调生活具有劳动性、主体间性、整体性和意义

建构性^[18]。从存在论路向上看,不存在脱离生活的德育,德育天然地与生活交融在一起。正因如此,生活德育认为,生活是道德存在的根据,也是道德存在的基本形态,整体性、实践性、生成性是生活世界道德的主要特征^[19]。从表述上看,生活世界的本质特性与生活世界道德的主要特征具有高度重合性。进一步说,这种重合性源于“生活”与“德育”具有的本体性关系。换言之,生活是德育的基石,本真的德育就表现为一种生活德育^[20]。无论从历史、逻辑、现实还是价值的角度来审视,道德、道德教育与生活都是密不可分的,具有本体意义上的关联^[21]。存在论路向的生活德育采用现象学的方法面向生活本身,体验日常生活存在的状态。

第三,“审视‘有生活’,建构‘好生活’”:存在论路向和知识论路向在生活德育中的融合。只有将存在论路向和知识论路向融合在一起,才能全面把握生活德育的本质,因此需要坚持“审视‘有生活’,建构‘好生活’”这个基本原则^⑤。实际上,不少研究者在讨论生活德育时已触及存在论路向和知识论路向。其中,有的学者聚焦生活论转向,已经谈及从知识论路向到存在论路向的转变。例如,我国德育学科的奠基者和领导者鲁洁教授明确提出了德育课程的生活论转向:在道德存在观上,从知识形态道德转向生活形态道德;在课程观上,从唯知识论转向生活经验论;在学习观上,从单向认知转向多向互动^[22]。知识形态道德、唯知识论与知识论路向联系在一起,生活形态道德、生活经验论则与存在论路向联系在一起,上述转变从实质上说也就是从知识论路向到存在论路向的转变。此外,也有一些学者虽然并未明确区分存在论路向和知识论路向,但在讨论生活德育的过程中已经体现出两者的区别。例如,有学者一方面依循存在论路向,提出生活对德育不只具有工具意义,更具有本体意义;德育不是“回归”“现实生活”,而是“建构”“可能生活”。另一方面依循知识论路向,提出德育不是建构所有生活,而是建构“道德生活”;德育不只关注道德生活的内容,还要关注道德生活的方式。综合上述两个方面,进一步提出了“德育就是生活德育”这个命题^[23]。就其实质而言,这种综合也就是存在论路向和知识论路向在生活德育中的融合。

三、“认知密合行为”:生活德育中“知行融合”的生成机制

“生成机制”一词强调的是机制的生成性,依循

的是存在论路向。认知研究专家明确提出了具身心智的“生成性”概念,他们认为:“我们提出‘生成的’概念,旨在强调一个日益增长的确信,即认知不是一个既定的心智对既定的世界的表征,它毋宁是在‘在世存在’实现的多样性活动之历史基础上的世界和心智的生成。”^[24]讨论生活德育中“知行融合”的生成机制,实际上是依循存在论路向关注“知行交融”。“知行交融”是“知行结合”的前提和基础,只有先审视“有生活”(“知行交融”),才能进一步谈如何建构“好生活”(“知行结合”)。就当前生活德育理论研究和实践探索的现状而言,依循知识论路向的“知行结合”谈得很多,相比之下,依循存在论路向的“知行交融”关注得较少。这就造成在强调改进德育内容方法的过程中,由于缺乏对德育生成机制的分析,导致认知与行为的分离,应然与实然的矛盾,理论与实践的脱节。鉴于此,有必要重点关注生活德育中的“知行交融”。

当我们依循存在论路向分析认知和行为的关系时,不可避免地要遇到“知行交融”这一命题,其核心观点是“认知密合行为”,这也是生活德育中“知行融合”的生成机制。“认知密合行为”这个命题是我们提出来的,它的原型来自具身认知的一个基本论题。为了更真实地理解和再现人类认知现象,具身认知强调了两个基本论题:一是“知觉密合行动”,二是“思维接地知觉”^[25]。这两个命题通过知觉(经验)这个核心概念,将在线认知和离线认知、感性认识和理性认识连通在一起。在处理认知和行为的关系时,我们借鉴“知觉密合行动”这一表述,将生活德育中“知行融合”的生成机制表述为“认知密合行为”,这里依循的是存在论路向,强调的是“知行交融”;与之相对,用“认知结合行为”来表示依循知识论路向的“知行结合”。前文已述,“认知密合行为”中的“认知”是从狭义上而言的,不同于“具身认知”中的广义“认知”概念。概言之,在具身认知的话语体系中,当强调心理成分(即身躯)时,“活动”“行动”和“行为”3个词可以通用;当强调生理成分(即肉身)时,“运动”更合适^⑥。相比较而言,理解“认知密合行为”,关键在于把握“密合”一词的含义。

从存在论路向出发的生活德育认为认知和行为之间是统一的,而且这种统一是一种实然状态而非应然状态,是一种事实判断而非价值判断,是一种贯穿于生活德育全过程、全方位的普遍现象而非某种特殊情形。古希腊哲学家苏格拉底主张“美德即知

识”,国内有学者解释认为,“说得更具体一点,美德就是关于善的概念的知识。苏格拉底认为,美德并不是一种行为,或者说美德主要不是一种行为,而是一种知识,即对于‘善’这个概念的知识”^[26]。这个解释依循的是知识论路向,它将身体(行为)和心灵(知识)分为截然不同的两个领域。与之相对,在存在论路向看来,这两者实际上是密切结合在一起的。因此,“苏格拉底认为没有人会故意做错事,因此哲学的目的是教育人们什么是好的。如果真正的知识取代了无知或那些没有受到挑战的观点,人们就会好好表现”^[27]。我国明代著名的思想家王阳明提出“知行合一”,强调知行合一、知行一体而不可分割为两件事。王阳明指出:“若会得时,只说一个知已自有行在,只说一个行已自有知在。”(《传习录·上》)王阳明之所以强调知行合一,就是针对知识论路向上的知行分离这种弊病的。王阳明所谓“知行的本体”,即“良知”本体,而不是普通的见闻之知,也不是一般所谓的理性认识^[28]。换言之,王阳明所说的“知行合一”依循的是存在论路向而非知识论路向。

以苏格拉底和王阳明为代表的古代思想家已经敏锐地发现了知行之间的密切联系,以此为基础,具身认知理论综合运用哲学、心理学、语言学、计算机科学(人工智能)、人类学、神经科学(包括脑科学)等学科的知识,进一步深化了相关研究。基于已有的研究成果,可以从显性和隐性两个维度,进一步分析生活德育中“知行融合”的生成机制。

从显性维度看,行为塑造认知;进一步说,行为对认知产生重要影响。在反思笛卡尔主义心身关系理论的过程中,许多现代学者认识到感官运动系统在人类认知活动中发挥着至为关键的作用。美国艺术与科学院院士、美国心理科学协会前会长特沃斯基(Barbara Tversky)经过研究总结出9大认知定律,其中,认知第二定律的内容是行为塑造感知,认知第五定律的内容是认知反映感知^{[29]VII}。特沃斯基在这里所说的“认知”指的是理性认识,“感知”指的是感性认识。将这两条定律结合在一起,就可以得出结论:行为塑造感知。特沃斯基认为,婴儿的视觉、感觉与行为一开始是割裂的,最终使感官信息统合的最重要的要素是行为。也就是说,行为作为输出的结果,在一个反馈回路中理解并统一整合了由感官输入的信息。感官信息统合不仅依赖于行为:做、看、感觉,同时还要感受到来自“做”的反馈^{[29]13}。行为与身体存在着密不可分的联系。身

体的不同姿态可以使人进行大量的交流。身体也在这个世界上行动,做着无数需要完成的事情。与静止的身体相比,运动的身体有着独特的状态^{[29]47}。作为生活教育理论的奠基人,陶行知已经敏锐地发现行为在塑造认知方面的重要作用,他将王阳明提出的“知是行之始,行是知之成”改为“行是知之始,知是行之成”。《墨辩》提出3种知识:亲知、闻知和说知。陶行知认为闻知、说知都是安根在亲知里面的,这也证明了“行是知之始,知是行之成”^[30]。需要强调的是,无论是对王阳明观点的分析,还是对《墨辩》观点的阐释,陶行知依循的都是存在论路向,强调的都是“认知密合行为”。为了论证自己的观点,陶行知以小孩子在日常生活中的大量案例和若干科学发明为例,揭示出行为是如何塑造认知的。陶行知强调“亲知为了解闻知之必要条件”“说知也是安根在亲知里面的”,其中使用了“必要条件”“安根”这样的表述,揭示的都是一种客观存在的状态。

从隐性维度看,行为就是认知;进一步说,“潜在行动”就是“能力之知”。英国心理学家克莱斯顿(Guy Claxton)认为,从广义上讲,我们的身体是由3组考虑因素定义的:(1)最基本的是我需要什么;(2)我的本能反应、技能和能力的集合;(3)我的感觉每时每刻都在向我展示各种机会。简言之,它们可以分别被称为需求、行为、见闻。其中的第(2)种因素,克莱斯顿又将它称为“潜在行动”。在他看来,在我拥有的知识中,有一些是根深蒂固的,显然是不受意识控制的;另一些是当我不断调整自己的能力以应对不断变化的世界时或多或少无意间学到的;还有一些是通过诸多有意识的努力和实践习得的。我有能力持续打字,或煮杯咖啡,或打反手削球……这些技能一起构成了我的能力组合^[31]。这些能力组合就是“潜在行动”,也就是“能力之知”。“能力之知”这一概念来自英国哲学家赖尔(Gilbert Ryle),他提出了著名的knowing that和knowing how的区别。我国有学者将赖尔的knowing that译为“命题性知识”,将knowing how译为“能力之知”^{[32]124}。“能力之知”是默会知识的重要组成部分,在人类的认知活动中发挥着重要作用。就生活德育而言,“潜在行动”和“能力之知”与受教育者的品德结构联系在一起。依循知识论路向,生活德育当然不主张“言语上的巨人,行动上的矮子”;但依循存在论路向,需要看到这一现象反映出的言行矛盾背后,还存在着“现实行动”和“潜在行动”之间、“命题性知识”和“能力之知”之间的张力。基于“潜

在行动”和“能力之知”,受教育者表现出的言行矛盾(依循知识论路向),其背后往往隐藏着言行一致(依循存在论路向)。“潜在行动”和“能力之知”的密切关系体现的正是“认知密合行为”。在现实生活中,这句话未必都会从受教育者嘴里说出来,但却是教育者需要始终关注的德育前提和条件,忽略了这一点就可能偏离教育的本质,甚至导致教育效果与教育目标的南辕北辙。

四、“能力之知”和“亲知”: 生活德育中“知行融合”的实践进路

在把握生活德育中“知行融合”的生成机制基础上,需要进一步探索促进“知行融合”的实践进路,依循存在论路向探究生活德育的生成机制,依循知识论路向探究生活德育的内容方法,并以此为基础融合存在论路向和知识论路向,寻找实然状态与应然状态的结合点,弥合理论研究与实践探索之间的鸿沟。

英国哲学家波兰尼(Michael Polanyi)提出 explicit knowledge 和 tacit knowledge 这对术语,在学术界产生了广泛影响。在国内现有的讨论中,这对术语有不同的译法,如“言传知识和意会知识”“明确知识和默会知识”“明述知识和默会知识”。之所以提出生活德育这一命题,一个重要原因就是针对传统德育中过于强调 explicit knowledge 而相对忽视 tacit knowledge 的弊端。当前,生活德育的一个显著问题是:对 tacit knowledge 的研究从总体上说比较零碎,缺乏一种整体性的观照,没有分疏这一概念所牵涉的多重概念关系,未能勾勒出与之相关的基本概念框架。对此,有学者区分了 3 类不同的知识,分别是“命题性知识”“能力之知”和“亲知”(knowledge by acquaintance)。与 explicit knowledge 相对应的是“命题性知识”,与 tacit knowledge 相对应的是“能力之知”和“亲知”。区分“能力之知”和“亲知”,对于探讨生活德育中“知行融合”的实践进路有重要启发。

“能力之知”和“亲知”体现了一种实践的概念观。与传统的概念观专注于概念的语言表达即定义不同,实践的概念观重视概念的使用。实践的概念观的一个基本看法是,我们对世界的概念性把握,并不只是表现为我们将构造正确的关于世界的命题,在一个根本的意义上,它体现在某些形式的行动中^{[32]48}。基于上述分析,可以分别从“能力之知”

和“亲知”出发,围绕“知行融合”提出生活德育的实践进路。

第一,从“能力之知”出发,生活德育需要处理好“能力之知”和“命题性知识”、“对规则的实践之知”和“对规则的理论之知”之间的关系。当我们用“我能了”或者“我会了”来诠释“知”时,这种对“知”的理解,更多地着眼于“能力之知”而非“命题性知识”。赖尔将 knowing how 理解为用活动/行动来表达的、体现了智力的“能力之知”,活动/行动、智力和能力是完整把握赖尔 knowing how 的 3 个不可或缺的要素^{[32]91}。从这 3 个要素上就可以看到认知和行动之间的密切关系。

用赖尔的术语来表达,根据存在论路向和知识论路向的区别,生活德育需要区分对知识的“博物馆式的拥有”和“工作坊式样的拥有”,后者把知识的使用作为一个内在环节包含在自身之中,是一种真正有效的对知识的拥有。我们完全有理由把体现在活动/行动中的对规则的把握,称作“对规则的实践之知”,而把对规则的语言表达和理论引述,称作“对规则的理论之知”,前者是 knowing how,后者是表现为范导性命题的 knowing that^{[32]99-100}。这种逻辑实际上与美国著名教育家杜威(John Dewey)对“道德观念”和“关于道德观念”的区分,在逻辑上是一致的。对于生活德育而言,“知行融合”的命题意味着需要区分“能力之知”和“命题性知识”,并确立前者对后者的优先性。诚如赖尔所言,“除非我们或他人已在实践中聪明地应用了方法的原则,我们不能在理论上思考它们。对某项实践的诸准则的承认,预设了知道如何实施它”^[33]。“对规则的实践之知”先于“对规则的理论之知”,这应当成为生活德育处理“知行关系”的一条公理。基于这一公理,教育者要把握好生活德育的具身性。具身德育认为,在受教育者品德形成和发展的过程中,身体所扮演的角色并不仅仅是一个载体或者容器,而是意义的枢纽。通过隐喻机制,感性经验与道德概念之间产生关联。据此,生活德育要重视感知、运动、劳动、实践在道德经验和道德概念形成中的积极作用;通过有感知觉经验的、自下而上的、参与性的、互动式的教育活动,调动受教育者的视觉、听觉、嗅觉、味觉、触觉等多种感知觉;通过多感觉通道的共同作用,丰富受教育者的道德体验,促进其道德判断能力的发展,从而提升德育的实效。

“能力之知”和“对规则的实践之知”本身就体现了“知行交融”;与之相对,“命题性知识”和“对规

则的理论之知”更强调“知行结合”。前者依循的是存在论路向,后者依循的是知识论路向。现实社会中的生活德育之所以一定程度上存在扭曲生活的现象,一个重要原因就在于用知识论路向替代了存在论路向,在关注“知行结合”的同时忽视了“知行交融”,因而未能做到“知行融合”。例如,有的教育者让年幼的受教育者面对镜头声情并茂地背诵一些与他们的心智发展阶段完全不符的套话大话,这种做法实际上混淆了“能力之知”和“命题性知识”、“对规则的实践之知”和“对规则的理论之知”,因而很容易在教育实践过程中因为一味“煽情”“催泪”而变异为心灵鸡汤,有意无意地造成“低级红、高级黑”的局面,甚至导致教育变成了劣质的宣传、笨拙的表演和夸张的作秀^[34]。鉴于此,教育者要把握好生活德育的发展性。生活德育不仅需要横向的共时性解释,而且需要纵向的历时性解释,更需要将两者统一起来。在当前的大中小学思政教育一体化建设中,教育者要始终坚持“循序渐进、螺旋上升”的原则。美国儿童发展心理学家柯尔伯格(Lawrence Kohlberg,又译为“科尔伯格”)提出道德判断能力发展的“三水平六阶段”理论,为把握生活德育的发展性提供了重要的理论基础。在“认知密合行为”这一生成机制的作用下,遵循受教育者在不同年龄阶段品德形成和发展的规律,在增长“命题性知识”和“对规则的理论之知”的同时,也从相同(而非相反)的方向增长“能力之知”和“对规则的实践之知”。直面伦理困境,实现道德超越,让受教育者学会拒绝曲意逢迎、弄虚作假,从而形成崇德向善、求真务实的良好品质。

第二,从“亲知”出发,生活德育需要处理好“知觉性亲知”和“概念性亲知”、“原初形态的亲知”和“扩展形态的亲知”之间的关系。感知活动就是一个直接的活动进程,环境中事物的信息可以被拾取,而不必经过推理能力的作用。这里体现的正是存在论路向概念的、前逻辑的、前反思的特点。据此可以说,“亲知”在生活德育中发挥着重要作用,在一定程度上,这种作用甚至是决定性的。

对生活德育而言,一是处理好“知觉性亲知”和“概念性亲知”的关系。“亲知”本身就意味着知行交融,“知觉性亲知”和“概念性亲知”的区别主要是对象和性质上的。对共相、科学理论的“亲知”,是“概念性亲知”,能用命题来表达,不是默会知识;“知觉性亲知”超出了“命题性知识”的范畴,是默会知识的一种重要形态。例如,对某一具体的善的事

物的知觉性亲知,是对善的概念性亲知的前提,对善的概念性亲知是对多种关于善的事物的知觉性亲知加以抽象的结果。就生活德育而言,如何处理教育者和受教育者之间、“概念性亲知”和“知觉性亲知”之间以及上述两种关系之间的张力,是一个需要下大功夫解决的问题。生活德育在实践过程中面临一些批评,其中一个比较突出的问题是受教育者或者停留在“知觉性亲知”而无法上升到“概念性亲知”,或者发展出与“知觉性亲知”相矛盾的“概念性亲知”。前者表现为一种幼稚病,后者表现为一种虚假症。两者虽然都是建立在“知行交融”的基础上,但却与生活德育所强调的知行结合有一定距离,因此导致知行之间的割裂。这就需要将存在论路向和知识论路向融合在一起,实现“知行融合”。教育者要把握好生活德育中差异性和共同性之间的辩证关系,既要看到不同年龄阶段的受教育者在认知和行为上的差异,又要看到认知和行为之间的交融贯穿于受教育者的各个年龄段。即便是对小学低年级学生而言,“知觉性亲知”和“概念性亲知”也始终交融在一起,关键问题不是在两者之间做出非此即彼的选择,而是以这种交融为前提和基础,选择有利于受教育者品德形成和发展的内容和方法,使教育效果最大程度地符合教育目标。同样,即便是对大学生而言,高校思想政治教育实效性的改善也需要感性意识形态的观照:让身边的榜样进行言传身教;让现实的资源激发真情实感;让教育的“机器”丰富载体样态;让庄严的仪式构建生活场域^[35]。融合存在论路向和知识论路向,以“不变”促“变”,实现“知觉性亲知”和“概念性亲知”的协同发展。

二是为了深化“亲知”是默会知识的一种重要形态的论旨,必须在“知觉性亲知”的范围内进一步区分“原初形态的亲知”和“扩展形态的亲知”,并处理好二者的关系。“原初形态的亲知”是主体在肉身的自然禀赋基础上获得的“亲知”,“扩展形态的亲知”则是主体在物质工具(如探棒)以及言述文化(如科学理论)等基础上获得的“亲知”,是一种高度发展了的默会知识^{[32]205}。从“原初形态的亲知”到“扩展形态的亲知”,意味着生活德育既要依循存在论路向,又要超越生理意义的身体和心理意义的身体,上升到文化意义上的身体,后者涉及具身社会认知的相关理论,研究需以社会文化意义上的身体为基础开展^⑦。“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”^[36]生活德育以个人的生活为出发点和最终归

宿,但需要注意的是,这里的个人始终是“在一定历史条件和关系中的个人,而不是思想家们所理解的‘纯粹的’个人”^[37]。“知行融合”虽然是以“知行关系”为对象,但始终不能脱离主体的社会关系,不能离开社会性抽象地谈知行。教育者要把握好生活德育中个人性和社会性之间的辩证关系,在强调激发受教育者的主观能动性和能动创造性的同时,也关注他们置身其中的社会条件和文化环境,实现个体主义范式和文化主义范式的融合。教育者既要关注个体心理的独立性和自主性,从个体本身寻求心理或行为的解释;又要强调心理与文化的互动,关注文化对人的心理影响以及心理在文化传承和发展中的作用^[38]。在这个过程中,始终要抓住“身体”这个关键词,强调身体与其他现象之间的关联。一方面,围绕“身体+心智”,关注身体作为“生成器”(而非“接收器”)在心智(包括品德在内)发展过程中的重要性;另一方面,围绕“身体+社会”,关注物理性、生物性的身体在人际互动、文化交流和社会交往中的重要性。从而在“原初形态的亲知”和“扩展形态的亲知”之间、个体行动和社会结构之间、“身体—心智—社会”之间达成一种平衡。回到生活世界进行整体性德育,有助于培养受教育者的整全人格。

结语

作为认知科学发展的前沿理论,具身认知为生活德育对待“知行关系”提供了新的启示。生活德育论在获得了越来越多的理解和认同的同时,也受到了怀疑乃至批评。德育理论追求知行合一,但在德育实践中知行不一的现象却很常见,这是一个需要面对的重要理论问题,也是一个迫切需要解决的现实难题。具身认知理论能够深入受教育者的人格结构之中,全面把握“知行关系”的内涵,探讨生活德育中认知和行为之间的生成机制。本文运用具身认知的理论,尝试实现存在论路向和知识论路向的融合,为审视生活德育提供一种新的视角。这种路向融合可以用一个公式表示:“知行融合=知行交融+知行结合”。其中的知行交融和知行结合,分别依循存在论路向和知识论路向。知行结合指的是“认知结合行为”,侧重于生活德育的内容方法;知行交融指的是“认知密合行为”,侧重于生活德育的生成机制。相比于前者,学术界对后者的关注较少,这是影响生活德育深入发展的一个重要因素。鉴于此,本文的重心落在从总体上提出存在论路向和知识论

路向的融合,进而围绕“认知密合行为”分析生活德育中“知行融合”的生成机制,从“能力之知”和“亲知”出发分析生活德育中“知行融合”的实践进路,以期提高生活德育的针对性和实效性,真正做到“入脑入心,走深走实”“内化于心,外化于行”。

注释

①本文所说的“德育”与“思想政治教育”同义,均是指有别于智育、体育、美育和劳育的一种教育形式,涉及思想教育、道德教育、政治教育和法律教育等几个主要方面。②本文在同一个意义上使用“具身认知”(embodied cognition)和“具身心智”(embodied mind)这两个概念,它指的是人和动物的脑或神经系统的功能和能力。人和动物凭借这种能力对内部信息和外部信息进行加工,并由此支配自己的精神活动和身体行为。这是一个广义上的理解,涉及对感知、注意、语言、记忆、判断、推理、决策、行动控制以及情绪和意识方面的综合研究。③从具身德育的视角看,“审视‘有生活’,建构‘好生活’”的基本原则又可以表述为体验自我和叙事自我相融合。此外,还可以进一步提出具身德育的3条主导原则:一元价值和多元价值相统一、显性知识和隐性知识相统一、社会认同和个人认同相统一。参见陈卓:《具身社会认知视域下的德育原则》,《教育科学研究》2024年第9期。④实际上,有不少学者如阿尔弗雷德·舒茨(Alfred Schütz)、哈罗德·加芬克尔(Harold Garfinkel)、厄文·戈夫曼(Erving Goffman)、彼得·伯格(Peter Berger)、托马斯·卢克曼(Thomas Luckmann)等,在谈及日常生活时更多地依循存在论路向,它恰恰是一种前反思的生活状态。⑤根据存在论路向和知识论路向的内涵,生活德育的基本原则还可以表述为:“凝视‘有生活’,反思‘好生活’”。“反思”和“凝视”两个词正好呼应了维特根斯坦所主张的“不要想,而要看!”参见维特根斯坦:《哲学研究》,陈嘉映译,上海人民出版社2005年版,第37页。但鉴于凝视理论的复杂性,本文采取了较为日常化的表述,即“审视‘有生活’,建构‘好生活’”。对“凝视‘有生活’,反思‘好生活’”的讨论,将另文详述。⑥关于具身认知中“运动”“行动”“行为”“活动”等概念之间的关系分析,参见陈卓:《肉身·身躯·身份:具身认知中的身体》,《国外社会科学前沿》2024年第7期。⑦肉身、身躯、身份是具身认知中的3种主要身体类型,它们分别对应于生理意义上的身体、心理意义上的身体、社会文化意义上的身体。具身认知中的身体特性主要包括生理具身性、心理具身性、社会具身性。具体内容参见陈卓:《肉身·身躯·身份:具身认知中的身体》,《国外社会科学前沿》2024年第7期。

参考文献

- [1]刘晓丽.生活德育论的兴起、贡献和反思[J].教育观察,2020(31):59-61.
- [2]蒋一之.品德发展与道德教育[M].杭州:浙江大学出版社,2013;3.
- [3]刘晓力.认知科学对当代哲学的挑战[M].北京:科学出版社,2020;6.
- [4]朱智贤.心理学大词典[M].北京:北京师范大学出版社,1989:786.
- [5]金炳华.哲学大辞典[M].上海:上海辞书出版社,2001:414.
- [6]杜时忠.德育研究[M].福州:福建教育出版社,2019.
- [7]檀传宝.德育教材编写应当恪守的基本原则[J].课程·教材·教法,2014(6):35-38.
- [8]程伟.生活德育的实施误区及其超越[J].课程·教材·教法,

- 2021(5):91-93.
- [9]吴晓明.超感性世界的神话学及其末路:马克思存在论革命的当代阐释[M].北京:中国人民大学出版社,2011;203.
- [10]王晓升.价值思考的两个维度:存在论与认识论思考的差别与联系[J].学习与探索,2021(5):1-9.
- [11]俞吾金.从“道德评价优先”到“历史评价优先”:马克思异化理论发展中的视角转换[J].中国社会科学,2003(2):95-105.
- [12]陈卓.论具身德育中的自我:融合存在论路向和知识论路向的分析[J].江苏社会科学,2025(1):52-62.
- [13]陶行知.陶行知全集:第4卷[M].成都:四川教育出版社,2009:358.
- [14]高德胜.生活德育简论[J].教育研究与实验,2002(3):1-5.
- [15]叶飞.道德生活的“四重”建构:论生活德育的生活根基的拓展[J].江苏高教,2013(4):97-100.
- [16]扎哈维.现象学入门[M].康维阳,译.北京:商务印书馆,2023:65.
- [17]袁顶国,朱德全.基于回归生活世界的课程论变革[J].高等教育研究,2006(12):66-70.
- [18]高德胜.生活德育论[M].北京:人民出版社,2005:1.
- [19]鲁洁.生活·道德·道德教育[J].教育研究,2006(10):3-7.
- [20]胡金木.生活是德育的基石[J].中国德育,2012(19):19-22.
- [21]唐汉卫.生活道德教育的理论论证:对“道德教育—生活”关系的几重审视[J].山东师范大学学报(人文社会科学版),2007(4):113-117.
- [22]鲁洁.德育课程的生活论转向:小学德育课程在观念上的变革[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005(3):9-16.
- [23]冯建军.“德育与生活”关系之再思考:兼论“德育就是生活德育”[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2012(4):132-139.
- [24]VARELA J, THOMPSON E, ROSCH E. The Embodied Mind:Cognitive Science and Human Experience[M].Cambridge: MIT Press, 1991:9.
- [25]孟伟.涉身与认知:探索人类心智的新路径[M].北京:中国科学技术出版社,2020;42.
- [26]赵林.西方哲学史讲演录[M].上海:上海三联书店,2022;134.
- [27]麦金纳尼.希腊文明的兴衰:从米诺斯的迷宫到亚历山大大帝的世界[M].吕文锦,译.武汉:华中科技大学出版社,2022;301.
- [28]李英华.中国古代政教思想及其制度研究:下册[M].北京:九州出版社,2022;329-332.
- [29]特沃斯基.行为改造大脑[M].刘杨,郑琛,译.成都:四川科学技术出版社,2022.
- [30]陶行知.生活是最好的教育[M].北京:光明日报出版社,2024:16-19.
- [31]克莱斯顿.具身认知:身体如何影响心智[M].孟彦莉,刘淑华,译.北京:中信出版社,2022;51-52.
- [32]郁振华.人类知识的默会维度[M].北京:北京大学出版社,2022.
- [33]RYLE G. Knowing How and Knowing That[J]. Proceedings of the Aristotelian Society, 1946(46):11.
- [34]陈卓,张万利.“思想道德与法治”课灌输—启发式教学的实践路径[J].扬州大学学报(高教研究版),2023(6):102-110.
- [35]王诗琪,王永益.高校思想政治教育感性化的现实路径探究:基于感性意识形态的视角[J].江苏高教,2023(1):86.
- [36]马克思恩格斯选集:第1卷[M].北京:人民出版社,2012;135.
- [37]马克思恩格斯全集:第3卷[M].北京:人民出版社,2002;86.
- [38]胡万年.从个体主义到文化主义:心理学研究范式的转向与整合[J].心理学探新,2006(2):18-21.

The Integration of the Ontological Approach and the Epistemological Approach in Life Moral Education

— Perspective based on the “Integration of Cognition and Behavior” in Life Moral Education

Chen Zhuo

Abstract: Bridging the gap between theory and practice in life moral education requires the integration of the ontological approach and the epistemological approach. Life moral education is the unity of “having a life” and “living a good life”, with the fundamental principle of “examining ‘having a life’ and constructing ‘a good life’”. The “integration of cognition and behavior” encompasses both “intermingling of cognition and behavior” and “combination of cognition and behavior”, which signifies the fusion of the ontological and epistemological approaches. Analyzing the relationship between cognition and behavior in life moral education based on embodied cognition theory requires a focus on the generation mechanism and practical pathway of the “integration of cognition and behavior”. On the one hand, regarding the generation mechanism of “integration of cognition and behavior” in life moral education, centering on “cognition is tightly linked to behavior”, we can analyze the significant influence of behavior on cognition from an explicit dimension and explore the close relationship between “potential action” and “knowing how” from an implicit dimension. On the other hand, concerning the practical pathway of “integration of cognition and behavior” in life moral education, we distinguish various types of cognition in life moral education starting from “knowing how” and “knowledge by acquaintance” respectively, and deal with the relationship between them well.

Key words: life moral education; epistemological approach; ontological approach; “integration of cognition and behavior”

责任编辑:思齐